

Educação do Campo e Educação Popular: pontes decoloniais para o ensino de música no Brasil

Anderson Brasil¹, Cícero da Silva²

Resumo

Este texto propõe discutir de que maneira as “circularidades sagradas”, presentes na Educação do Campo e na Educação Popular, permitem trazer de volta e proteger as musicalidades encontradas em comunidades tradicionais, como nas religiões de matriz africana, entre outras. Por meio do diálogo com teóricos que versam acerca da afrocentricidade e da história da civilização humana, são entrecruzadas algumas questões alcançadas em entrevistas realizadas com músicos de diferentes países. São tecidas reflexões acerca dos aspectos da opressão epistemológica ocidental frente aos diversos saberes presentes no ensino de música no Brasil. O estudo corrobora que a Educação Popular e a Educação do Campo acolhem a concepção de “pedagogias outras” para o ensino de música, valorizando todos os sujeitos sociais nesse processo e concebendo o espaço da educação enquanto um lugar de afeto, alegria e amorosidade.

Palavras-chave

Colonialidade. Cultura afro-indígena. Educação do Campo. Ensino de música. Cultura popular.

¹ Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia, Brasil; pós-doutoral em Educação pela Universidade de Lisboa, Campo Grande, Portugal; professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil; coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Núcleo Interdisciplinar “Licenciatura em Música Popular Brasileira”. E-mail: sonsbrasil@gmail.com.

² Doutor em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, Brasil; pós-doutoral em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil; professor na Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil; ganhador do Prêmio Hilton Japiassú de Excelência em Pesquisa pela Universidade Federal do Tocantins, Brasil; líder do Grupo de Estudos em Educação, Linguagem e Letramento. E-mail: cicolinas@yahoo.com.br.

Countryside Education and Popular Education: decolonial bridges for music teaching in Brazil

Anderson Brasil¹, Cícero da Silva²

Abstract

This text discusses how ‘sacred circularities’, present in Countryside Education and Popular Education, can be used to revive and protect the musical traditions found in traditional communities, including those of African origin. Through dialogue with theoreticians who discuss Afrocentricity and the history of human civilization, questions raised in interviews with musicians from different countries are explored. Reflections are made on the impact of Western epistemological oppression in relation to diverse knowledge present in music teaching in Brazil. The study corroborates the idea that Popular Education and Countryside Education embrace the concept of ‘other pedagogies’ in music teaching, valuing all social participants in the process and conceiving the educational space as a place of affection, joy, and love.

Keywords

Coloniality. Afro-indigenous culture. Countryside Education. Music teaching. Popular culture.

¹ PhD in Music Education, Federal University of Bahia, State of Bahia, Brazil; postdoctoral degree in Education, University of Lisbon, State of Campo Grande, Portugal; professor at the Federal University of Recôncavo da Bahia, State of Bahia, Brazil; coordinator of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program of the Interdisciplinary Center “Licenciatura em Música Popular Brasileira”. Email: sonsbrasil@gmail.com.

² PhD in Language and Literature Teaching, Federal University of Tocantins, State of Tocantins, Brazil; postdoctoral degree in Linguistic Studies, São Paulo State University Júlio de Mesquita Filho, State of São Paulo, Brazil; professor at the Federal University of Northern Tocantins, State of Tocantins, Brazil; winner of the Hilton Japiassú Award for Excellence in Research from the Federal University of Tocantins, State of Tocantins, Brazil; leader of the Study Group on Education, Language, and Literacy. Email: cicolinas@yahoo.com.br.

Situando o leitor...

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.
Provérbio africano

Para pensarmos as relações entre a Educação do Campo, a Educação Popular e a Educação Musical, é imprescindível regressar alguns séculos na história, para meados do século 16, em busca de rememorar alguns elementos acerca da invasão portuguesa. Durante o período de colonização, milhões de pessoas do continente africano foram capturadas e trazidas ao “novo mundo” por meio de navios negreiros. Assim, a diáspora africana trouxe a esse lugar, que hoje chamamos de Brasil, diversos povos (os Iorubás, Haussás, Jejes, Bantos, entre outros) com inúmeras culturas e distintas experiências de pensar o divino, bem como diferentes maneiras de conceber a estética, de viver e perceber o mundo simbólico.

De acordo com Prandi (2000), os primeiros africanos escravizados vieram do Congo e de Angola. Eles foram forçados a trabalhar juntamente com alguns povos nativos do Brasil. Logo, em 1549, o modelo de “redenção”, com base no trabalho escravo, foi nutrido e ampliado com a chegada da Companhia de Jesus (Neto; Maciel, 2008). Esse trabalho induzido a partir do sofrimento e da privação acontecia basicamente nos colégios jesuíticos e nas casas dos senhores de engenho (Santos, 2012).

Liderada pelo padre Manuel da Nóbrega, a ordem integrava a comitiva do primeiro governador Tomé de Sousa, o comandante geral da colônia. O trabalho dos jesuítas, em parte focado na música, era concebido como força motora e ideológica para a conversão dos indígenas e dos povos de África. No Brasil Colônia, eles eram aprisionados à fé cristã e todo o conjunto de ensinamentos da Igreja Católica. A ordem do padre Manuel da Nóbrega, com o objetivo de propagação de uma religião e de um deus único, era amparada por um modelo que exauria mundos e exterminava culturas.

Como uma das formas mais cruéis de dominação, os pilares das diversas culturas desses povos eram gradativamente suprimidos, atravessando idioma, credo, culinária e, mais especificamente, a música (Batista, 2020). A partir das descrições delineadas até aqui, é premente indagar: por que as musicalidades trazidas pelos europeus que chegaram ao Brasil a partir de 1500 não estão devidamente representadas nos currículos dos cursos superiores de Música no país?

A historiadora Beatriz Nascimento concedeu uma entrevista para o documentário *O Negro da Senzala ao Soul*, realizado pelo Departamento de Jornalismo da TV Cultura de São Paulo, em junho/julho de 1977. Ela trouxe a seguinte afirmação:

Eu gostaria de dizer [...] uma frase de José Honório Rodrigues, que se tornou quase que uma afirmação geral... é que “a História do Brasil foi uma história escrita por mãos brancas”. Tanto o negro quanto o índio, quero dizer, os povos que viveram aqui, juntamente com os brancos, não têm suas histórias escritas ainda (Priolli, 1977, 9min8s).

Similarmente, tomamos esse raciocínio para afirmarmos o seguinte: a Educação Musical no Brasil também foi construída, escrita e nutrida pelas mãos brancas dos colonizadores e daqueles que perpetuam seus legados. Partimos da premente afirmação de que o ensino de música, desde o período colonial até a contemporaneidade, em seus múltiplos âmbitos, inclusive no ensino superior, se caracteriza pela hegemonia da música erudita ocidental frente às diversas musicalidades existentes no Brasil, as quais aqui já existiam muitos séculos antes da invasão portuguesa.

Esse lugar que hoje chamamos de “Brasil” concebeu e promulgou o Decreto nº 487, de 11 de outubro de 1890, que estabelecia o seguinte:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão cellular por dous a seis meses (Brasil, 1890, n. p.).

Historicamente, as manifestações culturais que perpassam a dança, a música e a espiritualidade foram sistematicamente preteridas e criminalizadas, não de forma equivocada, mas como um projeto de embranquecimento e negação dos elementos que hoje nos formam enquanto nação brasileira. Essa teoria acerca do embranquecimento popular no Brasil se deu entre o final do século 19 e o início do século 20. O político João Baptista de Lacerda defendeu que a solução para a diversidade racial do país seria a miscigenação. Dessa forma, ele apresentou um artigo, intitulado “Sobre os mestiços do Brasil”, no Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, em que defendia a miscigenação como algo de caráter prático para o país, argumentando que a raça branca se sobreporia às outras (Schwarcz, 2011).

Brasil e Prudente (2021) denunciam que alguns currículos de cursos superiores em Música não só privilegiam, como suprimem diversas manifestações trazidas por esses povos que aqui desembarcaram:

Praguejávamos acerca da violência diária que padecíamos, não violência física, mas nos sentíamos violentados culturalmente. Como negros, éramos sempre “convidados” a procurar um curso superior que oportunizasse outro tipo de formação musical, ah... como gostaríamos disso. Mas aquele era o único curso gratuito que nós jovens pretos, pobres e da periferia conseguiríamos fazer. Ao longo dos anos que se passavam, acompanhamos diversos colegas que abandonaram o curso (Brasil; Prudente, 2021, p. 8).

Nesse cenário, em decorrência das desigualdades sócio-históricas, a realidade da maioria das famílias brasileiras nas últimas quatro décadas não possibilitou encaminhar seus filhos para estudar inglês e espanhol, por exemplo. Além disso, não dispôs de recursos extras para comprar instrumentos musicais ou permitir que suas crianças aprendessem música desde a tenra idade (Nascimento, 2014). Em consonância a isso, o primeiro obstáculo para que esses jovens de famílias vulneráveis não acessassem o ensino superior em Música se deu pelo peso destinado às línguas estrangeiras, bem como ao teste de habilidades específicas, algo ainda presente na atualidade. Isso oportunizou para que pessoas brancas, principalmente, e de classe média ou classe média alta, ocupem as vagas nesses cursos de formação no Brasil. Nesse sentido, questionamos: quem pode estudar oito horas por dia, sem precisar trabalhar para auxiliar no sustento de sua família? Quem pode comprar instrumentos fabricados por renomados *luthiers*?

Como denunciam Brasil e Prudente (2021), a perpetuação de um modelo que exclui sumariamente, privilegiando e manutenindo um sistema opressor é, por vezes, desumano:

Desta maneira, o Brasil não só perpetua um modelo de opressão e segregação em muitos cursos acadêmicos de música, este modelo se antepara sistematicamente em várias esferas da nossa sociedade. O mito da superioridade racial branca não é somente perpetrado por uma pedagogia opressora velada, mas é retroalimentado de forma sutil e dissimulada por meio de uma “folclorização” dos elementos identitários dos povos do campo, dos povos tradicionais, do preto, do mestiço brasileiro. Estas ações, por vezes, saem das sombras e se manifestam de forma implacável em atos de organismos que seriam a última fronteira de defesa para essas minorias (Brasil; Prudente, 2021, p. 15).

A aproximação da Educação Musical com outras áreas de concentração da música, como a etnomusicologia, e com campos do saber como a antropologia, a sociologia e a

história, tem possibilitado o enfrentamento do epistemicídio³ das musicalidades afro-indígenas na contemporaneidade. Logo, vêm se fortalecendo pedagogias abertas ao ensino de música, construídas a partir de saberes que vão além da academia tradicional – saberes que brotam da revista de musicalidades ancestrais, muitas delas nutritas e protegidas pela Educação do Campo e pela Educação Popular, como veremos adiante.

NO PAIN NO GAIN: A opressão colonial que transpassa o ensino superior de Música no Brasil

No pain no gain é uma expressão da língua inglesa cuja tradução é: “sem dor, sem ganho”. Contudo, como isso se conecta com a alteridade e com a música? Historicamente, o ensino em torno de como tocar um instrumento musical para *performances* logrou descrições acerca da opressão e da subjugação do outro. A percepção de que o virtuose em música se distingue pelo sacrifício, sofrimento e dedicação é uma tônica que envolve diferentes áreas do conhecimento. *No pain no gain*, que nasce no fisiculturismo, é um entretom para a prática profissional de alto nível, a qual exige dedicação extrema. Esse conceito, por vezes, conduz distintos professores a estimularem os seus alunos a treinarem guiados pelo limite da exaustão, causando, por vezes, doenças por esforço repetitivo e, em alguns casos, a morte. Como isso se relaciona com o ensino de música? Em uma pesquisa realizada com músicos portugueses e brasileiros, Brasil, Paz e Caetano (2021) elucidam que esse traço colonial presente no ensino de música é, por vezes, uma tônica também presente em Portugal:

Tínhamos aula de solfejo em casa e o professor era muito exigente. O meu irmão sofreu muito, porque o ensino é formatado. O professor ficava muito chateado conosco e berrava... Aí o meu irmão chegou ao ponto que queria desistir, falava: “eu não quero mais música”. Eu senti isto mais tarde quando já estava na profissão, quando desenvolvi esta consciência. Entendo que não é assim que se trata as pessoas, não é assim que devemos estar uns com os outros. E a consciência de que a música, pelo menos em minha área, é única e exclusivamente técnica. Quando olhas para alguém é para saber se é afinado, se tem o [som] x ou o som y, se consegue fazer algo na forma ou não. Tudo isto limitativo em termos artísticos. Então tive uma crise há uns anos atrás, estava mesmo a pensar em deixar tudo isto, eu não me identifico... (V. F., 2019, n. p. *apud* Brasil; Paz; Caetano, 2021, p. 11).

³ Estamos compreendendo epistemicídio conforme cunhado por Nunes (2009), que diz respeito à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. Nesse rol, entram as produções literárias de autoria afro-indígena.

O desabafo de V. F. (2019 *apud* Brasil; Paz; Caetano, 2021), professor do Ensino Superior em Portugal, apresenta elementos que exibem um traço desumano que, por vezes, contribui para a desistência do aluno no aprendizado da música. Isso ocorre em virtude prática da opressão como ferramenta no ensino. Essa opressão é relatada novamente na pesquisa, porém, desta vez, por um entrevistado brasileiro:

Na academia, por exemplo, tem professores que eu nunca copiaria na forma de dar aula. Isso porque eu acredito que a música nunca pode ser transmitida a partir de opressão, então eu jamais oprimiria um dos meus, porque eu vejo a música como um momento de refúgio, de terapia, é o momento de ser músico. É duro você ver um músico de cara feia no palco porque foi oprimido por um professor. Já pensou um aluno meu vir para uma aula minha com medo de errar? Infelizmente existem professores na academia que seguem esse padrão de querer amedrontar aluno com aquele lance do patamar, tipo: “eu estou em um outro patamar e você vem para cá do zero...”. Eu creio que todo aluno tem o seu conhecimento, nós apenas trocamos com eles (D. X., 2019, n. p. *apud* Brasil; Paz; Caetano, 2021, p. 11).

Nesse sentido, D. X. (2019 *apud* Brasil; Paz; Caetano, 2021) discorre a respeito de sua prática profissional enquanto professor. Segundo ele:

Eu acredito que esses outros saberes para além da academia fazem hoje 90% do que eu ministro como professor. O que eu faço, o que eu passo, o que eu tento ministrar vem destes saberes empíricos, do popular, da religiosidade, da musicalidade afro-brasileira, indígena (D. X., 2019, n. p. *apud* Brasil; Paz; Caetano, 2021, p. 14).

Além disso, ao longo da entrevista, D. X. (2019, n. p. *apud* Brasil; Paz; Caetano, 2021, p. 14) comenta como estruturou sua prática pedagógica para ensinar música de forma mais humanizada: “a maior parte do que uso em minhas aulas vem da escola percussiva, da roda de capoeira, são outros saberes que me fazem alcançar até mesmo uma forma mais humana de tratar as pessoas”.

Nesse cenário, um fator importante a ser mencionado é que o trabalho de catequese desenvolvido no Brasil Colonial, por meio da Companhia de Jesus, por vezes ainda acontece na contemporaneidade. Esse trabalho caracteriza-se por desconsiderar todas as práticas culturais existentes no Brasil e induzir os povos a absorver os repertórios, os instrumentos e as maneiras de pensar a música. Logo, questiona-se: por que o ensino de música obedeceu aos moldes europeus, desde as metodologias até os repertórios? Por que os povos africanos trazidos para o Brasil e as musicalidades trazidas por eles foram suprimidas dos cursos que

ensinam música no Brasil? Por que a religiosidade presente no cancioneiro acadêmico brasileiro traz elementos cristãos e não das musicalidades das religiões de matriz africana?

O senegalês Cheikh Anta Diop (1974) elucida que tem sido forjado, ao longo da história da humanidade, um berço civilizatório na Europa, especialmente na Grécia. O intelectual reforça que, a partir do contato com os egípcios e com outros lugares da África, foram retirados importantes “nutrientes” epistêmicos para a organização do *logos* grego, permitindo o que ele considera como “milagre grego”. Em outras palavras, refere-se a um adiantamento filosófico afastado dos acontecimentos produzidos em outros lugares. Esse afastamento relatado por Diop (1974) perpassa a história contada nas escolas, induzindo a Educação Musical a perpetuar a negação de práticas musicais milenares que aqui já estavam e que aqui desembarcaram a partir do século 16.

A negação do território e da cultura foi e permanece sendo uma maneira eficaz de invisibilização e subalternização dessas minorias. Logo, problematizar essas questões sempre foi um tabu para a Educação Musical (Batista, 2018). Desde o princípio, o projeto colonial tinha como objetivo cortar os nossos elos com a terra mãe e com os elementos mais basilares que nos compõem enquanto humanidade, enquanto seres humanos. A negação da cultura, do idioma e da espiritualidade foram caminhos milimetricamente idealizados como uma forma de epistemicídio, como um modelo de negação e invisibilização, uma busca incessante pela morte do conjunto de saberes que nos formam hoje enquanto nação.

Desse modo, é importante questionar: como trazer os elementos maternos que estão presentes em comunidades díspares tradicionais em todo o território brasileiro? Os moldes eclesiásticos que diziam que os negros não tinham alma perduram nos tempos hodiernos, o que nos influencia a negar as musicalidades presentes com as centenas de etnias indígenas que aqui estavam e com os povos que aqui chegaram por meio dos navios negreiros.

Entre as vozes que têm contribuído para questionar a hegemonia eurocentrista no conhecimento, destaca-se o filósofo estadunidense Molefi Kete Asante. Sua teoria da afrocentricidade⁴ propõe uma crítica à centralidade europeia como referencial universal (Asante, 2009). A Educação Musical Brasileira, por sua vez, há séculos tem propagado, de forma sistemática, métodos, modelos de ensino e repertórios que subalternizam os menos favorecidos e diversas práticas musicais presentes no país. Assim, a história dos povos brasileiros foi escrita e contada sob o prisma do colonizador, tomando a Europa e os brancos europeus como guardiões da fé, da beleza e da verdade – o que, neste texto, nos propomos a

⁴ Estrutura referencial pela qual os fenômenos são compreendidos por meio da perspectiva da pessoa africana, buscando em toda situação a centralidade acertada dos povos africanos.

negar e desconstruir. Mas de que maneira essa reflexão pode colaborar com o ensino de música no Brasil? A Educação do Campo e a Educação Popular têm trazido marcadores que ajudam a atravessar essa discussão.

A Educação do Campo e a Educação Popular: pontes para alteridade

A Educação do Campo articula práticas musicais oriundas de distintos segmentos de militância dos movimentos sociais do campo: camponeses assentados e reassentados da reforma agrária, indígenas de diferentes etnias, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, entre outros povos que celebram e protegem formas ancestrais de viver e de se relacionar com a natureza. As circularidades sagradas, como força primária que sustenta a gira e conecta saberes antigos e contemporâneos, são mobilizadas pela Educação do Campo para colocar os excluídos na mesma mesa e nos mesmos patamares. Trata-se de um acontecimento que permite novas possibilidades para os processos de formação docente e humana, ao trazer à baila o protagonismo de sujeitos historicamente oprimidos, excluídos, marginalizados e recusados. Dessa maneira, esse conjunto da população brasileira – cujos saberes, potenciais e necessidades foram deslegitimados ao longo da construção do país – se organiza para sustentar um processo civilizatório mais justo e contemporâneo.

Em geral, a música sempre celebrou o encontro, a partilha e o divino. Assim, a Educação do Campo e a Educação Popular têm nos ajudado, enquanto humanidade, a reencontrar as musicalidades presentes na bata⁵ do milho e do feijão, na cantiga presente na puxada de rede do xaréu pela comunidade caiçara e na quebra do coco babaçu pelas quebradeiras das comunidades extrativistas. Desse modo, é possível afirmar que a inclusão e a partilha são princípios basilares para a Educação do Campo. Por meio desse processo civilizatório, proposto por essas minorias, voltamos a nos aproximar do canto presente nas florestas, permitindo que a academia reavalie seus currículos e, por conseguinte, a sua produção de conhecimento:

⁵ É quando o produtor rural se reúne com outros agricultores para bater com uma vara a vagem seca, para que os grãos se soltem. Esse rito é acompanhado por diversas canções de labor.

O ensino para os povos do campo traz a necessidade de compreender que o conhecimento está além da disciplina e do currículo, além das nossas “caixas” educacionais. A relação com esses povos nos mostra o trabalho como essência, o trabalho que produz conhecimento, produz arte e vida. Por muitas vezes nos perguntamos: temos sido capazes de perceber, por exemplo, o discurso que está embebido nos cantos das quebradeiras de coco? Somos capazes de ler além do evento musical? Será que o tempo e o valor que os povos do campo estabelecem para os elementos do seu dia a dia nos modificam e nos sensibilizam enquanto docente? Será que conseguimos situar o trabalho dentro da perspectiva desse povo? (Brasil; Silva, 2019, p. 192).

Dessa maneira, é possível pensarmos que o ensino de música acontece há muitos séculos, no qual saberes ancestrais são percebidos e partilhados, a exemplo de diversos cantos de labor, como: ao lavar as roupas, quebrar o coco, conduzir os bois nos aboios, celebrar os plantios e as colheitas *etc.* O repertório pode acolher canções que descrevem os elementos da cultura regional, tais como os rios, o boi-bumbá, os mitos e as lendas, entre outros. Dessa forma, Brasil e Silva (2019) sinalizam que essas práticas podem, inclusive, permitir a confecção de instrumentos musicais sustentáveis:

A partir desses cantos, entender juntos os conteúdos musicais ali presentes tais como forma, célula rítmica, linhas melódicas e harmônicas das canções. Também trabalhar com brinquedos e objetos sonoros, pequenos instrumentos de percussão, sem se esquecer de contar com o poder criativo de cada educando, para que ele possa inserir suas ideias em todos esses encontros. O ensino de instrumento, especificamente, pode ser pensado dentro dos princípios rítmicos e harmônicos presentes em matrizes encontradas em quilombos, com canções demarcadas por claves rítmicas em compassos compostos. O imaginário sonoro das florestas e chapadas pode ser reproduzido por meio da construção de instrumentos sustentáveis, que utilizam sementes e outros recursos da natureza (Brasil; Silva, 2019, p. 192).

Dessa forma, este texto propõe a percepção da Educação do Campo enquanto uma tessitura, uma rede viva e pulsante de educadores que buscam não só compartilhar, mas difundir um conjunto de saberes que são basilares ao processo civilizatório do Brasil.

A música é para todos? Contextos inclusivos por meio da Educação do Campo e da Educação Popular

A Educação do Campo é uma área do conhecimento que estabeleceu uma tessitura entre diferentes ciências e linguagens, a partir da perspectiva de que todos podem cantar e tocar, que todos podem apreciar e fazer arte. Sendo assim, a colaboração entre professores que

atuam em diferentes áreas de conhecimento tem permitido a emancipação de pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua e pessoas em privação de liberdade. A música, como um bem ancestral que se nutre das circularidades sagradas anteriormente descritas, nos ensina que pessoas se juntam em diversos momentos com o objetivo de celebração, como na roda de jongo, na roda de capoeira, no círculo que organiza as aldeias indígenas *etc.*, como nos lembra Brandão:

Da floresta para o campo, e do campo para a cidade, diferentes atores sociais apagados, desconhecidos, mal-conhecidos, demonizados ou folclorizados, sobem ao palco da história e entram em cena. E sem máscaras elas e eles “mostram a sua cara”. São camponeses, caiçaras, seringueiros, castanheiros e outros “povos da floresta”, povoadores de quilombos, de terras-de-santo, de faxinais, de fundos de pasto, ao lado dos inúmeros povos e das tribos indígenas das etnias do Brasil saem a campo. E saem organizados em suas frentes de luta. E a partir de suas difíceis, lentas, mas sucessivas conquistas nos ajudam a reinventar o “mapa do Brasil”, e a recriar uma nova e real cartografia social (Brandão, 2020, p. 12).

Assim como os micélios⁶ são responsáveis pela comunicação e troca entre árvores, plantas e outros organismos, as circularidades sagradas unem os terreiros, as aldeias e os quilombos em um processo civilizatório que atravessa diferentes momentos da nossa história enquanto nação. Foi o trabalho dos povos escravizados e os saberes dos povos da floresta que nos trouxeram a medicina das ervas – e, juntos, eles nos doaram o Quilombo de Palmares. Juntos, diferentes nações africanas e etnias indígenas nos emanciparam por meio do trabalho: gestou-se um país pela luta, pela resiliência e pela beleza da vida. Os terreiros e as aldeias celebram o território, o espaço que os mais velhos protegem, um espaço que está e estará sempre em recuperação, em disputa, uma lembrança cotidiana da perda e do lamento, onde as rodas do tambor de crioula, do jongo e da capoeira celebram esse território existencial.

O sociólogo e jornalista Muniz Sodré (2002) nos aclara que as comunidades de terreiros se constituem como um formidável micro-organismo de força e sociabilidade, tendo no sagrado a base para a reintegração social. Essas comunidades alcançaram a política nas suas práticas de acolhimento, resguardaram e restauraram a vida individual, como concepção mantenedora da vida igualitária e coletiva. Essa descrição prima pela pedagogia communal africana, a qual nos protege da dispersão familiar comunitária difundida pelo Ocidente. O autor nos rememora:

⁶ Micélio é a parte vegetativa de um fungo que permite a ramificação e a troca de nutrientes que o fungo necessita, perpetrando os processos de simbiose com outras espécies.

Estes, enquanto comunidades responsáveis pela preservação de um patrimônio mítico-cultural, sempre foram pólos de identificação ou plataformas de penetração em espaços intersticiais, propiciando um desdobramento de suas matrizes simbólicas por meio de afoxés (grupos carnavalescos), congadas, maracatus, folias, grupos de samba. Dessa base territorial, teatro de uma memória coletiva ancestral, irradiaram-se para corpos negros ou não as inscrições simbólicas que constituiriam aquilo depois designado como ‘jeito negro-brasileiro de ser’ (Sodré, 2002, p. 62).

Ademais, essa vida que valoriza os saberes prévios dos diversos povos e suas realidades culturais na construção de novos saberes se nutre também na Educação Popular. Essa educação, atravessada pelo diálogo e pela participação comunitária, possibilita uma leitura empática da realidade social, alargando-se para a política e economia, como nos ensina Brandão:

Desde o advento e a difusão da educação popular aqui na América Latina gerações de pessoas (e eu mesmo sou da primeira delas, a “dos anos sessenta”) identificam-se como educadores populares, e acreditam-se envolvidos com teorias, propostas e práticas dela originadas e derivadas. Preservam de suas origens uma postura insurgente, emancipadora e não contemporizadora com o sistema-mundo dominante. Sentem-se, pessoal e coletivamente, associados e a serviço de movimentos e frentes de lutas populares, envolvendo agora categorias antes não presentes e reconhecidas, como grupos étnicos, minorias e maiorias subalternizadas e colonizadas (Brandão, 2020, p. 8-9).

Desse modo, é possível concebermos a Educação Popular enquanto uma estratégia de construção colaborativa e participativa, a qual se destina para o redirecionamento da vida social, sendo possível o desenvolvimento de um olhar crítico e permitindo ao educando utilizar o saber da comunidade como força motriz para a transformação da realidade. Brandão (2017) segue nos alargando a compreensão acerca desses saberes ancestrais frente ao Ocidente:

Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso – não centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder – no interior da vida subalterna da sociedade (Brandão, 2017, p. 16).

Assim, a Educação Popular e a Educação do Campo permitirão a concepção de pedagogias outras para o ensino de música, valorizando todos os sujeitos sociais nesse processo e concebendo o espaço da educação enquanto um lugar de afeto, alegria e amorosidade. Logo, o processo educacional representará um ato de conhecimento e transformação social, originando um cunho político e emancipador. Por fim, o encontro dessas três áreas nos levará a alcançar o sujeito a situar-se de forma natural ao contexto de seu interesse, especificamente, à prática musical que lhe mais apetece e humaniza.

Referências

- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BATISTA, L. M. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Orfeu**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 111-135, dez. 2018. DOI 10.5965/2525530403022018111. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111>. Acesso em: 27 maio 2025.
- BATISTA, L. M. Quando eu penso no futuro, não esqueço o meu passado. In: RUAS JUNIOR, J. J. P.; BRASIL, A. F. A.; SILVA, C. (org.). **Educação do Campo**: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 189-211.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- BRANDÃO, C. R. Para não esquecer a luta, para não esquecer a esperança. In: RUAS JUNIOR, J. J. P.; BRASIL, A. F. A.; SILVA, C. (org.). **Educação do Campo**: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 7-14.
- BRASIL, A. F. A.; SILVA, C. A formação de professores na primeira Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Música do Brasil: reflexões e ponderações. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 182-195, jan./abr. 2019. DOI 10.14393/rep-v18n12019-46628. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/46628>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- BRASIL, A.; PAZ, A. L.; CAETANO, A. P. A dádiva na biografia dos professores de música: uma análise Maussiana da formação da docência em Portugal e no Brasil. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 40, p. 1-19, 2021. DOI 10.35699/2317-6377.2020.22038. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/22038>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- BRASIL, A.; PRUDENTE, C. L. A música e seu ensino: pedagogias invisíveis, outras janelas para o mundo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, p. e12323, 2021. DOI 10.20873/uft.rbec.e12323. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12323>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Legislação informatizada – Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Brasília, DF, 1890. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DIOP, C. **The African origin of civilization:** myth or reality. Chicago: Lawrence Hill Books, 1974.

NASCIMENTO, A. D. Projetos sociais e educação. In: SOUZA, J. et al. (org.). **Música, educação e projetos sociais.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 51-62.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro:** algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. DOI 10.1590/S0104-40602008000100011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000. DOI 10.11606/issn.2316-9036.v0i46p52-65.
Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/32879>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PRIOLLI, G. O negro da senzala ao soul (1977). **YouTube**, 3 de julho de 2015. 45min24s.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>. Acesso em: 13 jun. 2024.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. S.; MENESSES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. p. 215-242.

SANTOS, F. L. Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800). 2012. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11613>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SCHWARCZ, L. M. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 225-242, jan./mar. 2011. DOI 10.1590/S0104-59702011000100013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wRVg8H99n65JLwhF9BMbHpF/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2025.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade:** a forma social negro-brasileira.
Rio de Janeiro: Imago; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

Submetido em 16 de junho de 2024.
Aprovado em 23 de abril de 2025.